

PARA UMA ANÁLISE
DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

António Nóvoa

No decurso dos últimos vinte e cinco anos, a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem. A sociologia da educação construiu um conjunto de respostas consistentes à pergunta sobre o modo como a escola produz desigualdades nas aprendizagens escolares, pondo radicalmente em causa as explicações baseadas em factores individuais. Os estudos clássicos de Bourdieu e Passeron (1964, 1967), bem como as investigações conduzidas por Coleman (1966), revelaram de que forma as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos. Os sociólogos dos anos 70 prolongaram estas reflexões, sublinhando que as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade só se transformam em desigualdades devido à estrutura e ao funcionamento do sistema educativo.

Apesar do seu importante contributo científico, estes estudos subestimaram a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino. A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Encontramo-nos perante um movimento de renovação científica e de mudança das políticas educativas, que tem sido olhado com alguma desconfiança no universo pedagógico, suscitando duas grandes zonas de resistência: a primeira exprime-se numa crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de acção do

mundo económico e empresarial, a segunda reage contra a adopção de uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação.

Na verdade, a presença destas «resistências» é fundamental para dificultar uma transferência acritica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar. As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A identificação das margens da mudança possível implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.

O presente texto¹ procura não encerrar a análise das instituições escolares em paradigmas de investigação redutores, sublinhando de que forma é possível articular a reflexão sobre as escolas com a acção nas escolas. A argumentação desenvolve-se num equilíbrio instável entre a análise e a intervenção nas organizações escolares, não pretendendo ir além de uma apresentação genérica deste campo de trabalho: na primeira parte evoca-

¹ Este texto é uma versão bastante reduzida do relatório *Análise da Instituição Escolar*, que redigi em 1990 no âmbito do concurso para Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. O índice da terceira parte deste relatório permite identificar os aspectos que são agora retomados:

- I. *A escola como objecto de estudo das Ciências da Educação*
 1. Breve abordagem sócio-histórica da instituição escolar, da consolidação do modelo escolar ao movimento institucionalista
 2. Cinco níveis de análise da instituição escolar: o sentido actual de uma «pedagogia centrada na escola»
 3. A autonomia das escolas: conceitos e realidades
- II. *Teorias e modelos de organização escolar*
 1. Modelos de organização escolar
 2. Evolução da análise da instituição escolar: da «medição dos efeitos» à «excelência das escolas»
 3. Estrutura e características organizacionais dos estabelecimentos de ensino

se a génese da escola como objecto de estudo das Ciências da Educação, mostrando que se trata de um problema propriamente pedagógico; a segunda parte é dedicada a uma descrição das características organizacionais e a uma abordagem da cultura de escola; a terceira parte é centrada no projecto de escola, que é olhado sob o prisma da participação dos diferentes actores educativos e da avaliação institucional das escolas.

A ESCOLA COMO OBJECTO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A escola como objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação educacional é um fenómeno relativamente recente. Trata-se de um domínio do saber que se encontra em fase de estruturação e, por isso, é importante aproximá-lo com o máximo de precauções teóricas e conceptuais.

Cinco níveis de análise da instituição escolar: o sentido actual de uma «pedagogia centrada na escola»

A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos.

A reivindicação contemporânea da descentralização do ensino é fundamentalmente distinta da perspectiva «administrativa» veiculada nos projectos reformadores de 1878 e de 1911 e da visão «corporativa» contida no projecto das juntas escolares; por outro lado, este movi-

- III. *A escola como comunidade educativa*
 1. O clima social da escola
 2. A cultura organizacional da escola
 3. Os actores sociais na instituição escolar
 4. A participação da comunidade educativa em processos de mudança: Direcção e gestão das instituições escolares
 5. Autoanálise e avaliação das escolas
 6. Projecto de escola e inovação educacional

mento não pode ser confundido com uma dinâmica que se limite a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo. Agora, trata-se de enrigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

A este propósito vale a pena lembrar a reflexão de Michael Apple:

«Nas últimas duas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação. Refiro-me à tendência para ignorar, ou para tratar como um epifenómeno, o trabalho interno das escolas como organizações» (1986, p. ix).

No seu trabalho *Éducation et Politique* (1977), Jacques Ardoino aborda os cinco níveis de análise dos conjuntos humanos estruturados, evocando-os num percurso de complexidade crescente: os indivíduos, as interacções, o grupo, a organização e a instituição. Outras correntes teóricas, como por exemplo a abordagem sistémica, propuseram categorizações idênticas, tendo como extremos o aluno e o sistema educativo. Adaptando de forma livre estas teses, parece-me possível sugerir a seguinte evolução das ideias sobre educação ao longo das últimas cinco décadas:

– ATÉ AOS ANOS 50, a pedagogia esteve fundamentalmente centrada nos alunos, encardos numa óptica individual. Sofrendo grande influência da psicologia, o discurso e as práticas pedagógicas assentavam numa perspectiva pedocêntrica, ainda que aqui e ali matizada por uma abordagem sociológica, à maneira de um John Dewey ou de um Adolfo Lima. A componente central da intervenção educativa era, no entanto, o *indivíduo-aluno* na sua tripla dimensão: cognitiva, afectiva e motora. O recurso eventual a actividades de grupo era feito numa perspectiva de animação (ou de meio pedagógico), e não num investimento do grupo como objecto próprio e entidade autónoma. O discurso pedagógico concedia uma atenção privilegiada às metodologias de ensino.

– Os movimentos ligados à dinâmica de grupos, que se desenvolveram no pós-Guerra, vão acentuar a importância das *interacções* no processo educativo, conduzindo às pedagogias

não-directivas da *década de 60*. Então, as vivências escolares são assumidas como o factor preponderante da intervenção pedagógica, o que provoca uma certa desvalorização dos saberes escolares. Durante os ANOS 50/60 celebra-se o *hic et nunc* da formação: o que se passa numa sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem. A comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação: eis os verdadeiros «saberes» que importa aprender numa escola. As técnicas de animação e de expressão adquiriram uma dimensão muito significativa na produção pedagógica deste período.

– Quando, em plena *década de 60*, os sociólogos da reprodução desmistificaram as crenças ingénuas nas potencialidades transformadoras da acção educativa gerou-se alguma confusão no seio do professorado. Os ANOS 60/70 vão assistir à emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destrinçar denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projecção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores, etc. O discurso pedagógico vai privilegiar uma dimensão institucional na análise da educação, claramente centrada no nível do *sistema educativo*, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social.

– A reacção a estes movimentos não se fez esperar e, no princípio da *década de 70*, verifica-se um novo incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. A investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por «processo-produto». O regresso à sala de aula e às questões da didáctica dá-se em paralelo com a tentativa de elaboração de uma pedagogia científica e objectiva. Durante os ANOS 70/80 a produção de ideias e de práticas pedagógicas voltou a centrar-se na *turma-sala de aula*, com a utilização de metodologias de observação e um novo incremento do desenvolvimento curricular.

– Nos ANOS 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da *escola-organização* implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.).

Esta «arrumação», sem dúvida demasiado simplista, rompe com um *continuum* entre o aluno e o sistema educativo, procurando compreender a evolução das ideias educativas no último meio século. A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.

A *escola-organização* assume-se como uma espécie de *entre-dois* onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, e evidente que tanto as *teorias macroscópicas* como os *estudos microscópicos* produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma *meso-abordagem*, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um *enfoque* particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos actores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, institucional, organizacional (ou estrutural), grupal, individual e pulsional (Enriquez, 1992). É neste sentido lato, e não num sentido estrutural estrito, que o trabalho de pensar as escolas é útil e estimulante.

As instituições escolares: um novo objecto científico?

As reflexões anteriores revelam a génese de uma nova problemática, que tem vindo progressivamente a construir um novo objecto científico na área das Ciências da

Educação. Nos *anos 80* foram publicados dois estudos de síntese e de revisão bibliográfica, que ainda hoje constituem uma referência importante para a análise das instituições escolares.

Thomas Good e Jere Brophy publicaram, em 1986, uma revisão das investigações mais significativas levadas a cabo neste domínio: Klitgaard e Hall (1974), Weber (1971), Brookover (1979), Rutter (1979), Purkey e Smith (1983), Cohen (1983), Hall (1983), Dwyer (1982), etc. Assinalando claramente os limites deste tipo de investigação, originados em grande medida por uma definição restritiva do conceito de *eficácia escolar*, e sugerindo novas pistas de pesquisa, estes autores sublinham duas ideias:

«Em primeiro lugar, constata-se que os processos internos às escolas estão relacionados com o sucesso dos alunos, o que sugere a existência de mecanismos que permitem a certas escolas obter melhores resultados do que outras com idênticos inputs. Uma segunda descoberta importante refere-se à identificação de processos que caracterizam de modo consistente escolas que têm mais ou menos sucesso [...] A última década constituiu um importante ponto de partida. A investigação e os dados demonstram que a variância entre as escolas representa uma dimensão importante que pode ser influenciada pela escolha das acções e dos recursos mais adequados» (1986, pp. 598-599).

Utilizando uma estratégia complementar, Jean-Louis Derouet produziu, em 1987, uma nota de síntese na qual põe em relevo as dificuldades de construção de um novo objecto científico, comparando as investigações levadas a cabo nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e em França. Focando uma série de aspectos tais como o «efeito do estabelecimento de ensino», o «clima de escola», a «etnografia da escola», a «sociologia da organização escolar» e a «comunidade escolar», este autor conclui que falta a estes estudos uma teoria da construção do social que permita passar da escala das situações à da formação social intermediária que constitui o estabelecimento de ensino:

«Percorrendo o estado da investigação internacional, tem-se a impressão que o estabelecimento de ensino se situa num nível de estudo que se depara com grandes dificuldades para conquistar uma autonomia própria face, por um lado, a observação das interacções ao nível mais fino da sala de aula e, por outro lado, a tradição dos estudos comunitários que não consideram o estabelecimento de ensino como uma unidade particularmente relevante. É verdade que as investigações já demonstraram a importância do efeito de estabelecimento de ensino, mas ainda não conseguiram encontrar um método que permita estu-

dar os respectivos processos. Estamos perante o seguinte dilema: se nos situamos à escala do estabelecimento, acabamos por apreender fenómenos bastante formais relacionados com a organização escolar, negligenciando o conteúdo cultural e pedagógico das interações; se, pelo contrário, nos dedicamos a uma observação precisa das situações educativas (na sala de aula, no recreio, nos corredores, na sala dos professores, etc.), perdemos os meios para reconstituir toda esta dispersão e, na melhor das hipóteses, acabamos por nos centrar no estudo da vida da turma» (1987, p. 104).

Com estas duas longas referências pretendemos realçar as imensas potencialidades e os limites heurísticos da investigação centrada nas organizações escolares, bem como a inevitabilidade social do seu desenvolvimento. A evolução do *movimento das escolas eficazes*, desde o final dos *anos 60*, ilustra bem o percurso intelectual de delimitação e de desenvolvimento de um campo do saber (Beare *et al.*, 1989; Brunet, Brassard & Corriveau, 1991; Lezotte, 1989; Scheerens & Creemers, 1989; Wimpelberg, 1989).

➤ 1ª Fase – Identificação

A primeira fase, provocada em grande medida pelo Relatório Coleman (1966), consistiu na *identificação* do problema, provocando um esforço de medição dos efeitos das escolas, tendentes a pôr em causa a célebre tese: «Schools make no difference». Neste período inicial, a literatura científica demonstrou que as escolas obtinham resultados diferentes, nomeadamente no que diz respeito ao rendimento escolar e ao sucesso dos alunos. Como afirma Lawrence Lezotte: «Houve críticas numerosas e contundentes à investigação sobre as escolas eficazes, que se depararam sempre com o facto incontestável de que algumas escolas apresentavam resultados notáveis. Enquanto estes lugares existirem, o debate sobre a eficácia escolar não é uma mera questão teórica, mas um problema de empenhamento e de política educativa» (1989, pp. 817-818).

➤ 2ª Fase – Descrição

O período seguinte caracterizou-se por uma dinâmica de *descrição* de certas instituições escolares, recorrendo-se essencialmente a estudos de caso com base em abordagens etno-metodológicas. Tratava-se, fundamentalmente, de responder à pergunta: «Quais as diferenças que existem entre as escolas eficazes e as restantes escolas?». Data desta ocasião o trabalho pioneiro de Edmonds (1979), que descreveu cinco factores de eficácia das escolas, posteriormente sujeitos a grande debate no seio da comunidade científica: a liderança da escola e a atenção à qualidade do ensino, um enfoque nos aspectos académicos, um clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem, expectativas elevadas dos profes-

sores em relação ao sucesso dos alunos e a utilização dos resultados dos alunos como base de avaliação dos programas.

3ª Fase – Intervenção

Na sequência da fase anterior desencadearam-se processos de *intervenção* efectiva nas instituições escolares. Os professores começaram a apropriar-se de alguns dos trabalhos precedentes e surgiram projectos de melhoria e de criação de escolas eficazes. O recurso a metodologias de investigação-acção ganha o terreno educativo neste princípio dos *anos 80*, configurando importantes mudanças ao nível das escolas. De uma forma geral, as conclusões apontam para cinco princípios: considerar as escolas como a unidade estratégica da mudança em educação; desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes actores educativos em torno dos processos de inovação escolar, perspectivar a melhoria das escolas como um processo, e não como um produto, criando uma cultura da escola que consagre uma atitude de mudança permanente; produzir sugestões de práticas, de políticas e de procedimentos que contribuam para a melhoria das escolas; ter consciência do processo de inovação, introduzindo dispositivos de regulação e de avaliação (Lezotte, 1989).

4ª Fase – Contextualização

Este período caracteriza-se por um desejo de implicação das autoridades locais e das comunidades nos processos de mudança e de melhoria das escolas. As dinâmicas de *contextualização* procuram inserir os estabelecimentos de ensino numa rede social mais vasta que, sem lhes retirar a identidade própria, facilite o seu desenvolvimento organizacional. É nesta fase que se alicerça o conceito de autonomia relativa das escolas, procurando enfatizar a responsabilidade dos actores em presença nas instituições escolares, sem deixar de apelar a outros níveis de participação institucional.

É interessante olhar para este período à luz da vaga reformadora dos *anos 80*, no âmbito da qual se têm vindo a atribuir novas e acrescidas responsabilidades às escolas: nos países de tradição centralizadora (Espanha, França, etc.) esta evolução é evidente, apesar de todas as contradições; nos países de tradição descentralizadora (Estados Unidos da América, Reino Unido, Suíça, etc.) a afirmação é também verdadeira, ainda que se verifiquem tendências para diminuir o poder dos níveis intermédios (e/ou regionais) de decisão.

5ª Fase – Excelência

A fase actual de *excelência* das escolas tende a assumir atitudes críticas e uma dimensão cultural, que esteve por vezes ausente como H. Beare (1989) justamente assinala: as escolas adoptaram o discurso da excelência no contexto das ideias do mercado, com a impor-

tação das imagens correspondentes (prestação de serviços aos clientes, maior produtividade e eficiência, programação orçamental, nichos de qualidade, avaliação por objectivos, gestão estratégica, etc.) Hoje em dia, regressa-se à construção de um discurso próprio que, sem rejeitar os contributos de outras áreas sociais e económicas, afirma a especificidade dos processos educativos.

Neste sentido, um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local. Simultaneamente, procura-se que as escolas integrem funções de concepção, de avaliação e de inovação, assumindo como uma das suas principais tarefas «o trabalho de pensar o trabalho» (cf. Mintzberg, 1983).

Os investigadores portugueses não têm estado alheios a esta problemática, no seio da qual se produziram alguns dos trabalhos mais interessantes no domínio das Ciências da Educação: os estudos de Licínio Lima (1988, 1991) sobre a participação na organização escolar e de João Barroso (1988, 1991) sobre a gestão das escolas demonstram-no amplamente.

Na Suíça acaba de ser lançado um importante programa de investigação, «Eficácia dos sistemas de formação», que privilegia como ponto de entrada as questões relacionadas com a escola como organização². Uma das principais linhas de orientação traçadas no âmbito do *America 2000 - An Education Strategy*³ passa pelo investimento das organizações escolares como o lugar de referência dos projectos reformadores. E poderíamos falar de Espanha, da França, da Suécia, ... de Portugal.

A demonstração é evidente: um dos aspectos mais interessantes (e mais críticos) deste movimento é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, apelando a que os diferentes actores mobilizem criticamente as suas energias, em vez de se refugiarem em teorias defensivas e de justificação. O seu futuro teórico depende, em larga medida, da capacidade de elaborar uma fundamentação mais sólida do ponto de vista científico e metodológico. O seu futuro no terreno será decidido pelas práticas de autonomia e de melhoria das escolas que for configurando. Todas as evoluções estarão dependentes da possibilidade de «abrir» a investigação, não decalcando modelos exteriores de olhar para as realidades organizacionais.

² Trata-se do «Programme national de recherche 33», coordenado por Waldo Huttmacher. *Efficacité de nos systèmes de formation*. Berne: Fonds national suisse de la recherche scientifique, 1991.

³ Trata-se de um conjunto de linhas de orientação, anunciadas em 1991 por George Bush. *America 2000 - An Education Strategy*. Washington: U. S. Department of Education, 1991.

CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS E CULTURA DE ESCOLA

Após um percurso pautado pela adopção de modelos racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistémicos, a sociologia das organizações escolares tem-se aberto aos modelos políticos e simbólicos (Borrell Felip, 1989).

Os *modelos políticos* introduziram uma série de conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, etc.), que enriqueceram a análise das organizações escolares (Ball, 1987). Os *modelos simbólicos* vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos.

De modos diversos, uns e outros devolveram aos actores educativos o papel de protagonistas, que, a vários títulos, os modelos anteriores lhes tinham procurado retirar. Reside aqui todo o seu interesse estratégico. É apelando a um pensamento político e simbólico que iremos abordar os pontos seguintes, pois, caso contrário, a descrição das características organizacionais e da cultura da escola limitar-se-ia à enumeração funcionalista de um conjunto mais ou menos interessante de aspectos.

Características organizacionais das escolas

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

- a *estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a *estrutura administrativa da escola*: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a *estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Há uma literatura abundante que procura identificar as características organizacionais que são determinantes para a eficácia das escolas. Tendo como referência a construção de uma identidade própria da escola, estes estudos têm bases de consenso bastante alargadas. Partindo de três trabalhos de síntese (Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988) esboça-se, de seguida, o *retrato de uma escola eficaz*. É evidente que esta lista não tem qualquer intenção prescritiva, sendo totalmente inadequada uma eventual utilização como guia de acção; no entanto, ela pode ser útil como uma espécie de *check-list* de apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características dinâmicas.

Autonomia da escola

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.

Liderança organizacional

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho. A liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiais, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objectivos próprios do estabelecimento de ensino (Chapman, 1990; Rollin, 1992).

Articulação curricular

Uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correcto funcionamento das instituições escolares. A este propósito, vale a pena insistir na opção por modalidades de avaliação formativa, que permitam aos alunos regular o seu percurso escolar. Os investigadores concluíram também pela necessidade de valorizar as aprendizagens académicas (teóricas e práticas), e não apenas as dimensões sociais e relacionais (Thurler & Perrenoud, 1991).

Otimização do tempo

Os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são factores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade. É evidente que a gestão do tempo deve respeitar, ao máximo, os ritmos próprios e o modo de organização interna de cada indivíduo.

Estabilidade profissional

Um dos aspectos assinalados pela maioria dos estudos diz respeito à estabilidade profissional, sobretudo do corpo docente; de facto, nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projectos coerentes de acção, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade. Um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas (Carvalho, 1992; Friedman, 1991). No entanto, esta característica não deve ser confundida com uma espécie de imutabilidade, uma vez que a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um factor de incentivo e de inovação.

Formação do pessoal

Uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projecto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-acção organizacional e de incentivo à prática de trabalhos de investigação-acção que dêem um contributo efectivo à melhoria das escolas. Merece também uma referência, a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional (Dean, 1991).

Participação dos pais

As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas «pertencem» à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.

Reconhecimento público

A participação activa numa comunidade educativa prende-se, também, com a imagem pública da escola. Sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação a um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um factor essencial a sua eficácia. É claro que esta característica ganha um novo sentido se os pais e os alunos tiverem a possibilidade de escolher a escola que querem frequentar.

Apoio das autoridades

A reivindicação da autonomia não invalida a necessidade de contar com um apoio forte das autoridades centrais, regionais e locais, sobretudo nas zonas desfavorecidas. Este apoio é fundamental, tanto do ponto de vista material e económico, como numa perspectiva de aconselhamento e de consultadoria. As autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (*a posteriori*) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (*a priori*). Por outro lado, é fundamental que as escolas tenham uma integração harmoniosa no tecido comunitário e nas redes de relações ao nível local.

Neste esboço do *retrato de uma escola eficaz* estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto, etc. A cultura de escola é uma das áreas da investigação que permite mobilizar estes conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceptual.

A cultura organizacional da escola

Jorge Vala, M^a Benedita Monteiro e M^a Luísa Lima (1988) constatarem que, após terem sido vistas como *máquinas*, como *organismos* e como *cérebros*, as organizações tendem a ser consideradas como *culturas*. No fundo, trata-se de aplicar às organizações conceitos desenvolvidos pela antropologia, com o objectivo de separar o campo das estruturas organizacionais do campo da cultura organizacional. A crítica a uma visão reificada das organizações estimulou um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos factores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural.

O conceito de *cultura organizacional* foi transportado para a área da educação na década de 70, tendo dado origem recentemente a trabalhos de muito interesse (Brunet, 1988; Erickson, 1987; Lieberman, 1990). É possível distinguir várias utilizações deste conceito:

«Um conjunto de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna – que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas» (Schein, 1985).

«A cultura de empresa não é mais do que uma aplicação específica da cultura no mundo do trabalho. Desempenha o mesmo papel. É um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à actividade dos seus membros» (Burke, 1987).

«As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham» (Brunet, 1988).

Estas definições permitem distinguir entre *cultura interna* (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e *cultura externa* (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade). Ora a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. Como assinala Serge Moscovici (1989), a cultura já não é um *sistema de ligações*, mas sim uma *rede de movimentos*; acentuam-se assim aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interaccionista.

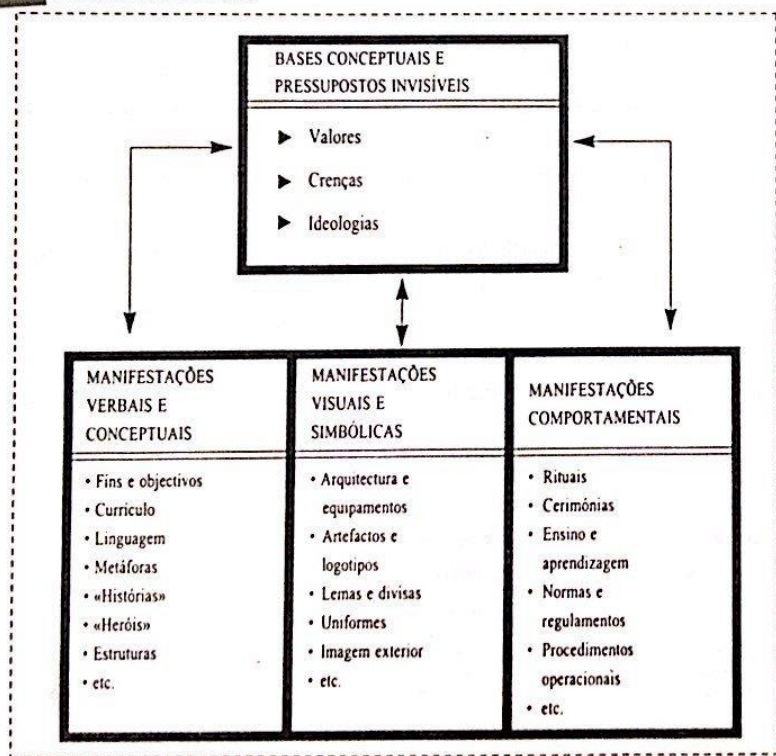
As reflexões precedentes sugerem uma separação entre estrutura e cultura organizacional, bem como a existência de um conjunto de dimensões que dão sentido ao investimento que os diversos actores profissionais e sociais fazem numa dada organização. No caso das escolas, estas dimensões definem campos teóricos, muitas vezes ocupados ainda pela administração central, que tendem progressivamente a passar para a esfera local e do estabelecimento de ensino.

A cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

Adaptando um esquema de Hedley Beare (1989), é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa *zona de invisibilidade* (bases conceptuais e pressupostos invisíveis) e numa *zona de visibilidade* (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais).

ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Interação com a comunidade



Interação com a comunidade

Bases conceptuais e pressupostos invisíveis

Este conjunto de elementos integra os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização. Os valores permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um factor decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das actividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais. No essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais.

Manifestações verbais e conceptuais

Esta categoria integra um conjunto de elementos conceptuais que têm de ser escritos, tais como os objectivos organizacionais, o organigrama ou o plano de estudos. Mas integra também os aspectos relacionados com a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais ou as metáforas que são mobilizadas pela direcção ou pelos professores para justificarem as suas acções. Nesta categoria compreendem-se, finalmente, os «heróis» e as «histórias»: no primeiro caso, trata-se dos indivíduos que pelas mais variadas razões entraram na história ou na lenda do estabelecimento escolar, personificando uma ideia-força organizacional ou um mito na dupla acepção do termo; no segundo caso, trata-se de histórias ou de narrativas diversas, que marcam a vida da escola e que frequentemente se tornaram um elemento de referência social.

Manifestações visuais e simbólicas

Fazem parte desta categoria todos os elementos que têm uma forma material, passíveis portanto de serem identificados através de uma observação visual. O caso mais evidente diz respeito à arquitectura do edifício escolar e ao modo como ele se apresenta do ponto de vista da sua imagem: equipamentos, mobilias, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação, etc. Um outro elemento desta categoria, particularmente importante em certas escolas, diz respeito ao vestuário dos alunos, dos professores e dos funcionários, sobretudo no que se refere ao uso obrigatório ou facultativo de uniformes e de batas. Finalmente, há a considerar todo o tipo de logotipos, de lemas ou de divisas com que a escola se apresenta para o exterior, tanto em eventuais publicações, como no papel utilizado pela direcção ou nas inscrições colocadas nas paredes.

Manifestações comportamentais

Na última categoria incluem-se todos os elementos susceptíveis de influenciar o comportamento dos actores da organização. Referimo-nos, por um lado, às actividades normais da escola e ao modo como são desempenhadas (prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de pro-

fessores, escolha da direcção, etc.) e, por outro lado, ao conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como aos procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. Situa-se também nesta categoria a série de rituais e de cerimónias que fazem parte da vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos caloiros, acolhimento dos novos professores, etc. Esta categoria remete fortemente para o nível de participação dos actores internos e externos (pais, autoridades locais, etc.) na vida da escola.

A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua «interioridade», mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

Expuseram-se algumas ideias sobre a utilização da *metáfora cultural*, que não esbatem as limitações conceptuais e metodológicas deste conceito, mas a análise das culturas organizacionais encerra potencialidades heurísticas, podendo ajudar a definir os contornos de um novo tipo de saber, o qual assume as organizações escolares como um objecto próprio de análise.

Aliás, a escola enquanto instituição que trabalha com a *cultura* nunca deixou de privilegiar esta *metáfora*: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma.

Falar de cultura organizacional é falar dos projectos de escola, pois os estudos mencionados só são pertinentes no quadro de uma acção educativa que busca novas vias para se exprimir.

PROJECTO DE ESCOLA: ACTORES EDUCATIVOS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O sistema educativo português consolidou-se no século XIX, graças à acção do Estado que reservou para si a definição dos aspectos básicos do ensino e da formação, delegando na corporação docente um poder de intervenção pedagógica. Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em

matéria educativa). Uma das conquistas do modelo escolar reside, justamente, na *deslocalização* do espaço de decisão, que deixa de se situar numa escola concreta, para se tornar assunto das autoridades educativas ou dos corpos docentes.

Nesta perspectiva, a intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação. A *relocalização* nas escolas de margens de autonomia cada vez mais alargadas coloca de novo o problema das diversas legitimidades (e interesses) em jogo no contexto escolar. Neste domínio, é fundamental proceder a algumas mudanças radicais, permitindo que as famílias e as comunidades tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas.

Devido ao funcionamento burocrático e centralizado do sistema educativo nunca se sentiu, de facto, a necessidade de criar dispositivos de avaliação das escolas. A acção das autoridades limitava-se a um controlo administrativo, baseado no cumprimento das directivas estatais. É outro assunto que está na ordem do dia, por razões políticas, técnicas, científicas e pedagógicas.

Estas duas questões ilustram bem as consequências da mudança paradigmática que se está a operar na forma de conceber as escolas e a sua articulação no interior do sistema educativo. Em países fortemente centralizados, os projectos de escola podem constituir uma estratégia de transição para um novo modelo de funcionamento do sistema educativo, porventura desnecessária nos países onde existem rotinas «normais» de funcionamento autónomo das escolas (Bellard, 1992; Obin & Cros, 1991).

Na verdade, é útil que a análise da intervenção dos diferentes actores sociais na instituição escolar e da avaliação institucional das escolas se faça tendo como pano de fundo a elaboração de projectos educativos, que, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos são portadores, «obriguem» a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objectivos partilhados.

Três áreas de intervenção: escolar, pedagógica e profissional

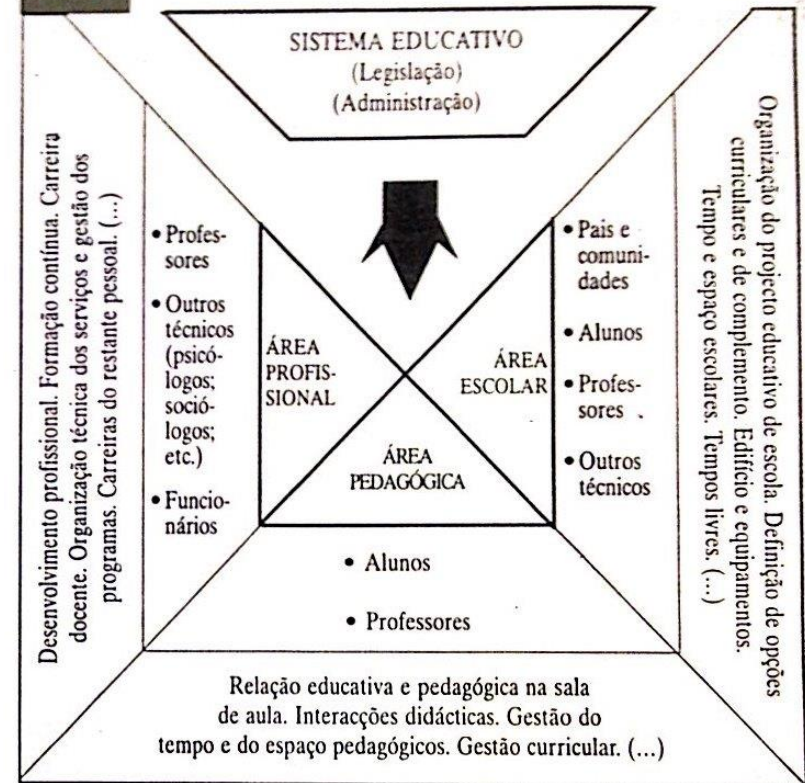
De modo algo simplista é possível distinguir três áreas de intervenção nas escolas, para além dos domínios relacionados com o sistema educativo e a administração do ensino. Trata-se, num certo sentido, de um exercício artificial, mas que ajuda a clarificar o papel que os diferentes grupos podem desempenhar no interior de um estabelecimento de ensino.

Através de uma figura é possível visualizar as três áreas de intervenção (*escolar, pedagógica e profissional*) com base na identificação dos actores com competência nestas áreas e na indicação de algumas actividades.

A *área escolar* encarada numa perspectiva organizacional diz respeito ao conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projecto educativo. É a área privilegiada de incidência dos vários actores sociais, parecendo evidente o poder que os pais e as comunidades devem ter em aspectos tais como: o desenvolvimento de opções curriculares ou de áreas de especialização; a construção e utilização dos edifícios escolares; a organização global dos horários ou dos tempos livres; o funcionamento de aulas de apoio ou de estruturas de compensação; os recursos educativos. É evidente que se trata de matérias onde o parecer técnico e científico do corpo docente é essencial, mas há um conjunto de decisões que não relevam do foro profissional e que encontram a sua legitimidade noutras fontes de poder. Inclui-se também aqui a direcção dos estabelecimentos de ensino, na qual os pais e as comunidades devem desempenhar um lugar de primeiro plano, bem como a avaliação institucional das escolas e dos seus projectos educativos.

A *área pedagógica*, no sentido estrito do termo, refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interacções didácticas e à gestão curricular. Nalguns destes aspectos a intervenção das famílias pode ser de grande utilidade, mas trata-se inequivocamente de um domínio da responsabilidade profissional dos professores. A acção pedagógica, nas dimensões individuais, colectivas (grupos e estruturas de coordenação ao nível da escola) e institucionais, compete aos professores e aos alunos, devendo consagrar regulações próprias que tenham em conta esta realidade. Um exemplo paradigmático desta área diz respeito à avaliação dos alunos, onde os pais e os próprios alunos devem ter uma palavra a dizer, sem pôr em causa as competências específicas dos professores.

A *área profissional*, onde se situam as questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços, representa um espaço de autonomia relativa do professorado. O problema da avaliação dos professores, por exemplo, é da responsabilidade do colectivo profissional, segundo modalidades a inventar, que não devem excluir a consulta (mas não a decisão) de outros actores educativos. Integram-se também nesta área as questões que se relacionam com a presença de outros técnicos qualificados na escola (psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores culturais, etc.), que deve ser estimulada de modo a favorecer um processo educativo multidisciplinar e polivalente. Importa evocar, finalmente, as questões que se prendem com o pessoal administrativo e auxiliar das escolas.



A realidade interna à organização escolar é, evidentemente, mais complexa do que é sugerido pela leitura desta figura. A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente.

A participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A actividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica. A falta de delimita-

ção entre as zonas onde o parceria é útil e desejável e as áreas que relevam de uma competência profissional própria é uma das fontes de conflito no seio das instituições escolares, que é possível eliminar através de um esforço de compreensão mútua.

Simultaneamente, a profissão docente encontra-se num processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas. Doravante, os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de professor. São desafios que se perdem (e se ganham) nesta *nova* realidade organizacional e conceptual que é a instituição escolar (Demailly, 1991). A afirmação da *territorialidade* pode ajudar os professores a exercerem um maior controlo sobre a sua profissão, em sintonia com uma política de melhoria do funcionamento das escolas.

Mas nada disto se decide num vazio social, fora de redes complexas de poderes, que mergulham em fontes distintas de legitimidade. Por isso, há que inventar formas diversificadas de parceria entre os vários actores sociais que intervêm na instituição escolar, investindo-os com um poder efectivo de regulação das actividades escolares de pilotagem dos projectos educativos.

(Auto)análise e avaliação das escolas

«A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, reflectindo colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento às cegas, que já nem sequer damos por ele!».

A reflexão de Antoine Prost alerta-nos de forma contundente para a ausência de práticas de avaliação institucional das escolas. De facto, não tinha qualquer sentido incrementar este tipo de práticas em sistemas centralizados e burocratizados de administração do ensino: bastava a recolha periódica de certos indicadores estatísticos globais e a produção de relatórios de execução das directivas emanadas do poder central.

As tendências actuais de descentralização do ensino trazem para a ribalta a questão da avaliação das escolas e dos seus projectos educativos. Não é este o lugar adequado para definir com minúcia os vários conceitos que atravessam este campo do saber: *análise e*

auto-análise, avaliação e auto-avaliação, auditoria, etc. (Scheerens, 1991; Perez Juste & Martinez Aragon, 1989, Lecoite & Rebinguet, 1990). Por ora, interessa-nos situar alguns problemas gerais, não esquecendo que o estudo (e, por maioria de razão, a avaliação) das instituições escolares só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola. É uma afirmação banal, mas que justifica a adopção de perspectivas próximas da investigação-acção (Elliott, 1991). Rejeitam-se, portanto, os modelos de *avaliação-sanção* ou de *avaliação-julgamento*, privilegiando-se as dinâmicas de *avaliação participativa* e de *avaliação-regulação*.

Categorias da avaliação institucional

De forma extremamente simples, podemos agrupar as diferentes estratégias de avaliação, a partir de uma interrogação sobre o *porquê*, o *quem* e o *como* da avaliação. Por outro lado, é preciso separar as modalidades de *avaliação externa* e de *avaliação interna*, apesar das necessárias articulações. O cruzamento destas variáveis pode ser visualizado em duas figuras que apresentaremos e comentaremos de seguida.

PORQUÊ	DESENVOLVIMENTO	CONTROLO
INTERNA	Projectos de escola	Conflitos
EXTERNA	Reformas educativas	Ordem institucional

- A *avaliação interna* tem como motivação principal o acompanhamento dos *projectos de escola*, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional. No entanto, é possível que se desencadeiem processos internos de avaliação numa perspectiva de controlo organizacional, nomeadamente em situações de *conflito* no seio da escola.

- A *avaliação externa* é decidida normalmente por razões de *ordem institucional*, que se prendem com necessidades de controlo organizacional ao nível do sistema de ensino. No entanto, não se deve excluir a possibilidade da avaliação externa estar ligada a dinâmicas de desenvolvimento, sobretudo no momento de lançamento de *reformas educativas*.

A segunda figura é um pouco mais complexa, cruzando a avaliação interna e externa com a *produção de conhecimento* novo sobre a escola e com a realização de *práticas institucionais* de análise do seu funcionamento. Em cada uma das quatro categorias identificam-se os actores da avaliação (*quem*) e os instrumentos de referência (*como*).

QUEM COMO	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	PRÁTICAS INSTITUCIONAIS
INTERNA	1 Professores ou outros técnicos Formação contínua ou investigação	2 Direcção ou grupos de gestão Dispositivos de regulação e inovação
EXTERNA	3 Investigadores científicos Projectos de investigação	4 Administração regional ou central Relatórios de controlo ou auditoria

1. Interna / Produção de conhecimento

Avaliação conduzida por professores ou por outros técnicos, no quadro de acções de formação contínua, de grupos de formação-acção e de formação participada ou de projectos de investigação-acção, tendo como objectivo primordial a produção de conhecimento novo sobre a realidade escolar.

2. Interna / Práticas institucionais

Avaliação conduzida pela direcção ou por grupos empenhados na gestão escolar, tendo como objectivo a montagem de dispositivos de regulação institucional, a implementação de certas inovações educacionais ou o acompanhamento dos projectos do estabelecimento de ensino.

3. Externa / Produção de conhecimento

Avaliação conduzida por especialistas ou investigadores científicos, desencadeada por iniciativa própria ou na sequência de um pedido formulado pela instituição escolar ou pelas instâncias administrativas, com o objectivo de produzir conhecimento novo a partir de um olhar exterior.

4. Externa / Práticas institucionais

Avaliação conduzida pela administração central ou regional, no âmbito de acções de inspecção ou de controlo, provocadas pelos mais variados motivos, com a intenção de proceder à identificação das práticas institucionais e das eventuais mudanças a introduzir.

Funções e critérios da avaliação

Centrando a nossa atenção mais especificamente nos projectos de escola⁴ é importante que os dispositivos de avaliação respondam eficazmente a *quatro funções*:

Operatória

Orientada para a acção e para a tomada de decisões, revestindo-se de uma importância estratégica para o aperfeiçoamento das escolas.

Permanente

Funcionando ao longo do desenvolvimento do projecto de escola, e não apenas no final, o que implica a montagem de dispositivos simples e eficazes de acompanhamento e de regulação.

⁴ Adaptação de um texto sobre a avaliação dos projectos de cooperação técnica, redigido por Carlos Castro-Almeida Guy Le Boterf e António Nóvoa [no prelo].

<i>Participativa</i>	Associando o conjunto dos actores às práticas de avaliação, de forma a facilitar a devolução dos resultados aos actores e a permitir a confrontação entre grupos com interesses distintos.
<i>Formativa</i>	Criando as condições para uma aprendizagem mútua entre os actores educativos, através do diálogo e da tomada de consciência individual e colectiva.

A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projectos, e não apenas um balanço posterior. É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem: esquemas demasiado «pesados» para os objectivos que se pretendem atingir; processos pouco eficazes ou sem capacidade para apoiar a resolução dos problemas; métodos inadequados ou incoerentes; etc. Neste sentido, é importante que a avaliação respeite *critérios* de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.

A diversidade de práticas neste campo é enorme, sendo útil aprofundar as dinâmicas que contribuam para fornecer aos actores educativos os meios necessários a uma transformação das escolas e a uma mudança inovadora. A este propósito, as perspectivas que têm sido desenvolvidas pela *investigação-acção* encerram potencialidades que ainda não foram devidamente exploradas no terreno institucional; por outro lado, as correntes da *auto-avaliação das escolas* podem revelar-se de grande utilidade nos próximos anos (Bollen & Hopkins, 1988). Neste contexto, é importante aproveitar as tendências que apontam no sentido da construção de projectos educativos para criar hábitos de avaliação institucional nas escolas.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia *entre-dois*, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenómenos educativos.

Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata

tanto de *innovar*, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

M^a Teresa González (1988) argumenta em favor de uma inovação centrada nas escolas:

«A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de acção e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola».

É aqui que quase tudo se decide, nesta capacidade para criar sistemas permanentes de apoio à inovação, para valorizar os grupos portadores de uma perspectiva de mudança. Tendo consciência de que se trata de um processo em permanente (re)elaboração. Nos sistemas de ensino descentralizados o debate sobre os projectos educativos não está na ordem do dia: as escolas vivem a sua autonomia, integrando componentes como a gestão e a avaliação. Mas nos sistemas educativos de tradição centralizadora (Espanha, França, Portugal, etc.) os projectos de escola podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de *autonomia relativa do estabelecimento de ensino*.

O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve um *tempo* sem escolas, e não sabemos se este *tempo* regressará. Uma coisa é certa: *tempos* virão em que a sociedade necessitará de *outras* escolas. Sabendo que a escola precisa de se articular com os outros espaços sociais, políticos e económicos. E sabendo também, como escrevem Ana Benavente e Orlando Garcia (1992), que:

«Quem se situa na Escola como área profissional, e ao mesmo tempo consegue dispor-se a intervir, constata que os problemas educativos actuais não encontrarão resposta nos limites dos tempos, dos espaços e das formas directamente escolares. Quem está nessa encruzilhada tem necessidade de alargar os horizontes: novas lógicas, propostas exploratórias, outras interrogações, ensaios controlados – quanto ao *aprender/saber/fazer/treinar/organizar/intervir*. Vai ter que imiscuir-se no real envolvente e vai parar a outros espaços sociais e a outras áreas de actividade com outros actores».

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma *topia*, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. Prefácio ao livro *Contradictions of Control - School Structure and School Knowledge* [Linda McNeil]. New York-London: Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. iv-xv.
- ARDOINO, Jacques. *Éducation et Politique - Propos actuels sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars, 1977.
- BALL, Stephen. *The Micro-Politics of the School*. London: Methuen, 1987.
- BARROSO, João & SJORSLEV, Sten. *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação, 1991.
- BARROSO, João, coord. *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação, 1988.
- BEARE, H., CALDWELL, B. & MILLIKAN, R. *Creating an excellent school*. London: Routledge, 1989.
- BELLARD, D. «Entrer dans le projet d'école». *Nouvelle Revue des Sciences de l'Éducation*, 7, 1992, pp. 26-35.
- BENAVENTE, Ana & GARCIA, Orlando. «Introdução». In *Forum de Projectos: novos espaços, novas práticas*. Lisboa: Infra/Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1992, pp. 2-6.
- BOLLEN, Robert & HOPKINS, David. *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*. Paris: Economica/OCDE-ISIP, 1988.
- BORRELL FELIP, Nuria. *Organización escolar - Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989.
- BROWN, Daniel. *Decentralization and School-Based Management*. London: The Falmer Press, 1990.
- BRUNET, Luc. *Climat et culture d'école*. Communication présentée à la IV Rencontre des directeurs d'établissement scolaire (Université de Mons), 1988.
- BRUNET, Luc; BRASSARD, André & CORRIVEAU, Lise. *Administration Scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Éditions Agence d'Arc, 1991.
- CARVALHO, Luís Miguel. *O clima de escola e a estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa, 1992.
- CASTRO-ALMEIDA, Carlos; LE BOTERF, Guy & NOVOA, António. «Évaluation des projets de coopération technique: l'évaluation participative en cours de projet - principes et orientations méthodologiques» [no prelo].
- CHAPMAN, Judith, ed. *School-Based Decision-Making and Management*. London: The Falmer Press, 1990.
- DEAN, Joan. *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- DEMAILLY, Lise. *Le Collège: Crise. Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.

- DEBOUET, Jean-Louis. «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique». *Revue Française de Pédagogie*, 78, 1987, pp. 73-108.
- EDMONDS, R.R. «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership*, 1979, vol. 37, pp. 15-24.
- ELLIOTT, John. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- ENRIQUEZ, Eugene. *L'organisation en analyse*. Paris: PUF, 1992.
- ERICKSON, Frederick. «Conceptions of School Culture: An Overview». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 1987, pp. 11-24.
- FRIEDMAN, Isaac A. «High- and Low-Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout». *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 1991, pp. 325-333.
- GONZALEZ, M.ª Teresa. «Organización escolar e innovación educativa». In *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía/IX Congreso Nacional de Pedagogía, 1988, pp. 179-199.
- GOOD, Thomas & BROPHY, Jere. «School Effects». In *Handbook of Research on Teaching* [Merlin Wittrock, ed.]. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, pp. 570-602.
- LECOINTE, Michel & REBINGUET, Michel. *L'audit de l'établissement scolaire*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1990.
- LEZOTTE, Lawrence W. «School improvement based on the effective schools research». *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 1989, pp. 815-825.
- LIEBERMAN, Ann, ed. *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press, 1990.
- LIMA, Licínio. *Gestão das escolas secundárias - A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho, 1992.
- MINTZBERG, Henri. *Structure in Fives: Designing Effective Organisations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1983.
- MOSCOVICI, Serge. Entrevista à revista *Pratiques de Formation*, 17, 1989, pp. 51-61.
- NOVOA, António et al. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.
- O.C.D.E. *La qualité de l'enseignement*. Paris: O.C.D.E., 1987.
- OBIN, Jean-Pierre & CROS, Françoise. *Le projet d'établissement*. Paris: Hachette, 1991.
- PÉREZ JUSTE, Ramón & MARTINEZ ARAGÓN, Lucio. *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel, 1989.
- PURKEY, S.C. & SMITH, M.S. «Effective schools: A review». *Elementary School Journal*, 83 (4), 1983, pp. 427-452.
- REID, Ken; HOPKINS, David & HOLLY, Peter. *Towards the Effective School*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- ROLLIN, France. *Chef d'Établissement: des métiers, une passion*. Lyon: Chronique Sociale, 1992.
- SCHREERNS, Jaap. «Evaluation Studies - Process Indicators of School Functioning: A Selection Based on the Research Literature on School Effectiveness». *Studies in Educational Evaluation*, 17 (2-3), 1991, pp. 371-403.
- SCHREERNS, Jaap & CREEMERS, Bert. «Conceptualizing School Effectiveness». *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 1989, pp. 691-706.
- SCHWEIN, E.H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- THURLER, Monica Gáther & PERRÉNOUD, Philippe. «L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!». In *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*. Lucerne: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, 1991, pp. 75-92.
- VALA, Jorge; MONTEIRO, M.ª Benedicta & LIMA, M.ª Luisa. «Culturas organizacionais - uma metáfora à procura de teorias». *Análise Social*, xxiv (101-102), 1988, pp. 663-687.
- WIMPELBERG, Robert K. «Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research». *Education Administration Quarterly*, 25 (1), 1989, pp. 82-107.